Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9470214
Centre d'intérêt : 510

La Pédagogie du projet : une pédagogie de la libération / [réalisé par le groupe Le Grain]. -- [Montréal] : Alliance des professeurs de Montréal ; [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec ; [Montréal] : La Maîtresse d'école, [1980?]
48 p. : ill. ; 22 cm.

Titre de la couv. Code : D-7854. Notes (part. bibiogr.) : p. 45-48.

Vedette(s)-secondaire(s) : Le Grain (Groupe) * Alliance des professeurs de Montréal * Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s) : Enseignement par projet * Projet d'étudiant * Objectifs d'éducation

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la libération

Ce document contient une série de propositions concrètes de pédagogie populaire basées sur des expériences acquises à plusieurs niveaux de la communauté belge. Ces propositions réfèrent à la pédagogie du projet qui a pour objectif de développer certaines attitudes, savoirs et savoir-faire susceptibles d'aider les groupes dominés à accroître leurs possibilités d'auto-défense et à transformer leurs conditions concrètes d'existence dans la société. Le projet est considéré comme un instrument de pédagogie politique (chapitre 1) et comme un instrument pédagogique alternatif (chapitre 2).

Type de document :

---

94 70214

LA PÉDAGOGIE DU PROJET

UNE PÉDAGOGIE DE LA LIBÉRATION

71-1629

Note pour le Québec

En déposant sa proposition d'école, **Pour une école de masse à bâtir maintenant**, en novembre 1978, la Centrale de l'enseignement du Québec prévoyait qu'elle serait débattue entre les enseignants mais aussi avec les parents, les étudiants et les organisations de travailleurs. Le congrès de juin 1980 permettra de réaliser cette intention.

C'est pour encourager de telles innovations et des contacts avec les non-enseignants que fut publié, l'an dernier, le premier **Cahier de pédagogie progressiste**, «Ce matin, à l'école, on parle des mineurs», suivi de deux autres cahiers: «Comptines populaires du Québec» et «Viens tu jouer au docteur?»

C'est aussi pour initier de telles innovations que l'Alliance des professeurs de Montréal, la Centrale de l'enseignement du Québec et Les publications La Maîtresse d'école publient ce nouveau document. Il a été réalisé par Le Grain, un groupe belge de recherche et d'action pédagogique. Il contient une série de propositions concrètes de pédagogie populaire basées sur des expériences acquises à plusieurs niveaux de la communauté belge.

Ce document commence à être utilisé par de nombreux enseignants québécois. Déjà l'édition belge est épuisée. C'est à cause de sa grande pertinence pour le débat sur l'école que nous avons cru bon d'en refaire une édition québécoise. Nous espérons qu'il pourra susciter de multiples discussions et servir à rendre plus concret la proposition d'école de masse à bâtir maintenant.

Les éditeurs
L'Alliance des professeurs de Montréal
La Centrale de l'enseignement du Québec
Les publications La Maîtresse d'école

94-70214

Sommaire

NOTE POUR LE QUÉBEC 1

AVANT-PROPOS 2

CHAPITRE I
POUR UNE PÉDAGOGIE POLITIQUE 3

– un projet politique 3

– une pédagogie de la libération 5

– les objectifs de formation poursuivis par notre pédagogie 6

1. La première série de nos objectifs: le développement de certaines attitudes 7

2. La deuxième série de nos objectifs: l'apprentissage de certains savoirs et savoir-faire 9

– un programme pédagogique simple et cohérent 20

CHAPITRE II:
LE PROJET, UN INSTRUMENT PÉDAGOGIQUE ALTERNATIF 22

– la définition du projet 22

– l'émergence du projet 26

– comment choisir un projet 33

– la réalisation du projet 34

– des projets spontanés aux projets structurés 36

– l'évaluation du projet 38

CONCLUSION:
PÉDAGOGIE, ÉCOLE ET SOCIÉTÉ 42

NOTES 45

Avant-propos belge

La pédagogie du projet en tant que pédagogie n'a de réalité que si elle est pratiquée. Les pages qui suivent n'ont donc aucune valeur en elles-mêmes.

Elles sont intéressantes dans la mesure où elles ouvrent sur des expérimentations et des pratiques et c'est avec cet espoir que nous les soumettons aux lecteurs.

.....

L'origine de ce texte en situe bien la portée.

Il est le fruit de la systématisation d'expériences menées maintenant depuis 4 ans sur le terrain: ateliers créatifs du mercredi, écoles de devoirs, chantiers pédagogiques d'été, animation de quartier, sessions de formation d'adultes (travailleurs, enseignants, animateurs socio-culturels, etc...) correspondance et échanges scolaires entre différentes classes de secondaire, etc.

La réflexion théorique et l'évaluation permanente qui ont accompagné tous nos efforts nous ont conduits à formuler nos résultats dans des textes successifs qui aboutissent à la synthèse que nous vous présentons aujourd'hui. De la sorte nous avons pu progressivement faire l'autocritique de notre action et investiguer des zones laissées dans l'ombre par nos expériences ponctuelles successives.

.....

La pédagogie du projet est une pédagogie qui se veut la plus cohérente possible parce que nous croyons qu'elle gagne en efficacité si elle est appliquée intégralement. Cependant sur le terrain, cette méthode se pratique par tâtonnements, au travers d'essais et erreurs, et nous pourrions reprendre pour nous cette phrase de C. Freinet, «Si vous croyez que je fais du Freinet tous les jours!».

Chapitre 1

Pour une pédagogie politique

La pédagogie du projet est une pédagogie «partisane». Elle s'appuie sur les courants actuels de la sociologie de l'éducation qui montrent que l'école n'a pas pour principale fonction d'apprendre mais plutôt de sélectionner les enfants et de les orienter selon les besoins de l'économie, dans le sens de la reproduction sociale (1).

Notre pédagogie commence là où s'arrête cette sociologie de l'éducation, c'est-à-dire au moment où il s'agit de mettre sur pied une pratique éducative qui soit opérationnelle et qui aboutisse à des résultats opposés à ceux de la plupart des pratiques actuelles grâce auxquelles la reproduction sociale peut s'opérer.

Un projet politique

La pédagogie du projet s'inscrit donc à l'intérieur d'un projet politique, celui de contribuer à l'avènement d'une société socialiste de tendance autogestionnaire. Celle-ci se caractérise dans ses grandes lignes par une réorientation de l'économie contrôlée et maîtrisée par les travailleurs eux-mêmes et par une nouvelle organisation sociale basée sur une participation directe des intéressés à l'ensemble des décisions les concernant.

Par conséquent, une pédagogie du projet ne peut être entreprise que si les promoteurs (enseignants, éducateurs, animateurs...) sont conscients, dès le départ, des fonctions remplies par l'école actuelle.

(1) Tous les numéros renvoient à des notes à la fin du texte.

Pour aider à cette conscientisation, Le Grain a mis au point un jeu de société, **Le Jeu du Mobile Social***, qui permet de saisir de manière active l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire, la stratification des filières de l'enseignement et l'orientation des contenus culturels qui y sont dispensés.

Les autres protagonistes de l'acte éducatif (élèves, adultes en formation, parents, pouvoirs organisateurs,...) doivent autant que possible être amenés à partager cette analyse.

Nous parlerons plus loin du rôle de l'analyse institutionnelle partant de la pratique pédagogique elle-même pour contribuer à cette prise de conscience.

Enfin, pour pratiquer une alternative pédagogique, il faut encore que l'animateur (et dans la mesure du possible également les autres participants à l'acte éducatif) définisse ses options politiques et sociales desquelles découleront ses options en matière pédagogique.

Pour cela il est nécessaire de répondre à des questions de ce type :

– quel est le modèle de société que je veux préparer?

– quelle est la place de l'éducation dans l'avènement d'un tel modèle de société?

Quant à nous, nous sommes profondément convaincus du rapport dialectique étroit qui relie les transformations à réaliser au niveau économique et social et celles à réaliser au niveau des individus. C'est ainsi que nous sommes amenés à traduire nos options politiques en termes pédagogiques.

---

* **En vente au siège social de l'asbl. Pour plus d'information à ce sujet, communiquer au Québec avec le groupe La Maîtresse d'école.**

Une pédagogie de libération

La pédagogie du projet veut contribuer à la libération radicale des individus et des groupes dominés de notre société. Une telle libération passe par une transformation de notre société capitaliste, voulue et menée par les individus concernés. Notre intervention spécifique consiste comme nous l'expliquerons dans le chapitre 2 **à faire surgir en groupe les désirs les plus fondamentaux** (tel le désir de communication, le désir d'affirmation de soi, le désir de responsabilité, etc...) et à mettre ces désirs en relation avec les contraintes imposées par un système économique comme le nôtre reposant tout entier sur le profit. Ce système est perçu comme un obstacle à la réalisation des désirs fondamentaux et les réponses qu'il leur donne apparaissent comme une compensation servant à les masquer. Il ne s'agit donc absolument pas pour nous de faire de la pédagogie du projet une compensation supplémentaire récupérée par les institutions en place.

C'est pourquoi, nous voulons développer à travers une pratique pédagogique comme la pédagogie du projet la capacité d'auto-défense et d'auto-affirmation **ou mieux, si la confiance des individus et des groupes concernés est suffisante**, la capacité de transformation vis-à-vis la société capitaliste, **dans le cadre concret de l'école, de l'entreprise, du quartier, etc...**[2]; **constamment** ressentie comme frustrante **par rapport aux désirs fondamentaux des individus et des groupes dominés.**

La volonté du groupe en formation (et nous y reviendrons dans le chapitre 2) sur laquelle la pédagogie du projet repose devient alors d'**agir ensemble** pour exister d'abord et pour ensuite transformer ses conditions concrètes d'existence et ce, en s'appuyant toujours sur la réalité présente à l'intérieur de laquelle l'action du groupe s'inscrit.

Les objectifs de formation poursuivis par notre pédagogie

La pédagogie du projet est un moyen, et nous allons expliquer dans le chapitre 2 comment s'en servir concrètement pour qu'il remplisse sa fonction libératrice. Mais au préalable, nous voulons préciser les objectifs de formation que nous poursuivons et qui constituent en quelque sorte les priorités de notre alternative pédagogique.

Nos objectifs de formation concernent le développement de certaines attitudes et l'acquisition de certains savoirs et savoir-faire **que nous jugeons indispensables pour que les groupes dominés accroissent leurs possibilités d'auto-défense et de transformation par rapport à leurs conditions concrètes d'existence dans notre société.**

Dans un premier temps, il nous semble devoir privilégier le développement de certaines attitudes par rapport à l'acquisition d'un certain savoir.

Nous voulons éviter qu'une pédagogie de la libération néglige la place primordiale des attitudes et qu'elle ne se préoccupe pas suffisamment d'articuler le type de savoir qu'elle transmet et les attitudes qui en découlent.

Par exemple, dans le cas d'une école de devoirs, l'objectif de formation a été d'abord l'apprentissage de la **solidarité** (on va s'en sortir ensemble), de la **confiance** mutuelle entre les jeunes et vis-à-vis de l'animateur (le dernier de classe n'est pas pénalisé, au contraire, il ne faut pas craindre de demander des explications aux autres, ...) et également de la confiance en soi (tout ce qui est réussi est valorisé dans divers domaines: sport, bricolage, etc ...). Au sein de ce nouveau contexte créé à l'école des devoirs, des apprentissages de contenu ont pu s'opérer avec une **efficacité** accrue en s'appuyant le plus possible sur la vie quotidienne des jeunes. Le but poursuivi de la sorte est que les enfants soient plus sûrs d'eux et plus à même de se défendre par rapport à l'école qui les pénalise.

1. La première série de nos objectifs de formation: le développement de certaines attitudes

En résumé les deux attitudes que notre alternative pédagogique vise à développer par priorité sont:

1. **l'acquisition de la confiance en soi et de l'autonomie personnelle;**

2. **l'apprentissage de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion.**

Il semble bien qu'une relativement grande autonomie personnelle soit nécessaire pour arriver à vouloir et risquer en groupe une action collective même de portée limitée. Nous avons connu le cas d'adolescents formant une «bande» très solidaire qui ont fait le projet de rencontrer un autre groupe de jeunes pour un match-retour de football et y ont renoncé au dernier instant par manque de confiance en eux: ils n'ont pas osé affronter l'inconnu que représente un itinéraire inhabituel en transport en commun (un bus plus un train ...) bien que les horaires et trajets à suivre avaient été étudiés

et notés au préalable à partir d'un guide des chemins de fer.

Remarquons aussi que l'attitude d'autonomie personnelle que nous voulons mettre en avant représente le contre-pied des attitudes prônées par l'école actuelle. Celle-ci, en effet, en préparant à une société où seule une minorité a le pouvoir, développe pour la majorité des élèves la soumission, la dépendance et l'acceptation de la place qui leur revient dans notre système actuel. De telles attitudes impliquent un manque de confiance en soi et l'intériorisation d'un sentiment d'infériorité pour tous ceux qui occuperont les emplois subalternes.

Nous qui voulons préparer une société socialiste de type autogestionnaire refusons toute hiérarchie entre les individus et cherchons à ce que chacun réalise le maximum de ses potentialités. Par la réalisation d'une série d'actes concrets, l'individu prend conscience de ses capacités et par là acquiert la confiance en soi. Autrement dit, les transformations sociales que nous visons contribuent à libérer l'homme en même temps qu'elles exigent des hommes libres. De même notre objectif de formation consistant à faire l'apprentissage de la **solidarité** et de la **décision collective** est non seulement ignoré mais même combattu dans notre système d'enseignement qui par un ensemble de rites (points, examens, autorité du maître, etc...) développe l'élitisme, l'individualisme et l'esprit de compétition. On n'attend pas des élèves qu'ils prennent part à quelque décision importante. A fortiori il n'est pas question pour eux de s'organiser pour atteindre leurs objectifs. Dans le modèle de l'école traditionnelle, la classe n'existe pas comme groupe d'action. Elle se réduit à un rassemblement de personnes dont la position est déterminée par une relation verticale avec le professeur qui est lui-même l'organisateur et le gardien des relations horizontales entre élèves.

Pour nous, il est clair que la prise en charge de la vie collective par tous les membres des groupes concernés est le fondement de notre projet politique d'autogestion et sociale. Mais les attitudes nécessaires pour y parvenir ne sont pas spontanées et elles nécessitent un apprentissage systématique et intensif. Nous voulons familiariser l'individu à ce nouveau modèle de vie sociale en le vivant déjà concrètement au sein du groupe de formation.

Ainsi un nouveau contexte de formation est créé: il repose sur la mise en valeur d'attitudes qui ont une portée subversive dans un système où elles sont combattues. (Si des individus, acceptant jusque là leur position d'infériorité se mettent à avoir confiance en eux

et à oser prendre le risque de certaines actions collectives, jusqu'où ira le mécanisme enclenché?...).

2. La deuxième série de nos objectifs de formation: l'apprentissage de certains savoirs et savoir-faire

Au sein d'un tel contexte de formation, il devient alors nécessaire de se poser la question du contenu de la formation en ces termes:

quels sont les savoirs et savoir-faire indispensables au groupe en formation pour augmenter ses capacités d'action collective portant sur sa propre situation de vie?

La réponse à ce type de questions correspond, en fait, à la deuxième série de nos objectifs de formation qui se résume en une sorte de programme minimum d'enseignement. En effet, le savoir et l'information est une clé de l'exercice du pouvoir.

Mais ce savoir à acquérir n'a de valeur que s'il facilite les actions d'autodéfense et de transformation des groupes dominés. Ce qui implique qu'il sera en contact immédiat avec leurs conditions concrètes d'existence. Ce contact du savoir avec la réalité quotidienne des intéressés se réalise à trois conditions, non seulement parce qu'il y puise son sujet, mais ce qui est plus important, utilise son

mode d'expression pour être communiqué et enfin ce qui est pour nous le plus déterminant, parce qu'il aura une répercussion concrète sur la réalité analysée.

Cette répercussion se traduit en une série d'actes décidés et posés par le groupe en formation. Elle n'est donc pas considérée comme un postulat accepté de tous, qui découlerait nécessairement de la formation et dès lors permettrait au groupe d'en éviter la prise en charge dans l'ici et maintenant de la formation pour la reporter à ailleurs et plus tard.

Nous pouvons illustrer ceci en portant un regard critique sur une expérience d'éducation d'adultes où est transmis un contenu certainement fort engagé (économie marxiste, par exemple). Ce contenu engagé est le plus souvent exprimé à l'aide d'un langage le plus didactique possible, c'est-à-dire le plus proche de la réalité familière des interlocuteurs (mais parfois, aussi, à l'aide ou plutôt avec l'écran d'un langage savant, emprunté à la culture universitaire dominante). Or malgré cela, nous avons observé que les individus en formation risquaient de ne pas être capables d'intégrer ce nouveau savoir à leurs conditions concrètes d'existence. En analysant ce phénomène, nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes. D'abord que le langage savant, s'il est utilisé même pour un contenu engagé, provoque une dépendance par rapport à l'animateur et à la culture bourgeoise qu'il représente, dépendance allant de pair avec un manque de confiance en ses propres capacités d'expression. Mais en outre, la formation risque de poursuivre le savoir en lui-même et d'être déviée alors de sa finalité de libération qui passe nécssairement par l'action. C'est pour éviter

cela que dans notre alternative pédagogique, la place du savoir sera toujours relativisée par une référence aux impacts matériels sur la réalité que le groupe en formation sera capable d'assumer.

Par exemple, un «cours» sur l'entreprise devrait à un moment donné amener le groupe à poser des actes par rapport à une entreprise en crise, par exemple. Une telle expérience d'action collective aura, alors, un effet en retour sur l'analyse menée par le groupe et fera partie intégrante de la démarche de formation au même titre que les prolongements théoriques qu'elle suscitera.

Inversement, une action menée par des travailleurs d'une brasserie consistant à contrôler eux-mêmes, chacun à son poste de travail, la production réelle de bière, s'est prolongée dans le cadre d'une école syndicale

1. par une analyse théorique sur la manière dont l'information crée le pouvoir dans l'entreprise;

2. par des actions de revendications concrètes en termes de redistribution des bénéfices au sein de l'entreprise concernée.

A présent, nous devons encore répondre à la question qui nous préoccupe c'est-à-dire **quels sont les contenus de formation** augmentant la conscience et le pouvoir des groupes dominés par rapport à leurs propres conditions d'existence?

Pour ordonner un peu notre réponse, nous avons regroupé les savoirs et savoir-faire que nous voulons transmettre selon quatre pistes à investiguer.

Les quatre pistes pour l'acquisition des savoirs et savoir-faire s'organisent comme suit:

1. **La maîtrise des outils intellectuels de base.**
2. **La libération des modes d'expression verbaux et non verbaux.**
3. **La découverte et l'analyse de l'environnement naturel et social.**
4. **La maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement.**

Nous allons reprendre chacune de ces pistes pour les expliciter quelque peu.

2.1 La maîtrise des outils intellectuels de base.

Notre société exige, pour la comprendre, l'interpréter et pouvoir y agir, au minimum de savoir **lire, écrire et calculer.**

LIRE: C'est pouvoir décoder les signes linguistiques. C'est aussi comprendre le contenu des messages écrits et comprendre le type de langage utilisé pour sa transmission.

Défini comme tel, on sous-estime souvent la proportion d'«analphabètes» dans notre pays. Ainsi, on les retrouve parmi les immigrés, parmi **les jeunes** recrues du Petit Château* et parmi les jeunes travailleurs qui ont quitté l'école à 14 ou 16 ans, sans véritable diplôme. Le problème se complique lorsqu'on sait que les langages utilisés varient selon le type d'information transmise par le canal de l'écrit. Ainsi les textes administratifs par exemple dont chacun doit faire un usage régulier, sont le plus souvent rédigés dans une langue inintelligible pour beaucoup. L'information politique donnée par les journaux peut faire l'objet d'une remarque similaire, etc... Dans cette perspective-là, l'analphabétisme par rapport aux informations transmises par voie écrite touche tous ceux qui ne comprennent pas les messages qui leur parviennent quotidiennement.(3)

---

* En Belgique, où le service militaire est obligatoire, les jeunes gens se présentent au «Petit Château», sorte de caserne de sélection, où on les affectera à une unité militaire.

Il existe actuellement d'autres canaux de communication que l'écrit – nous pensons au canal de l'audio-visuel (images publicitaires, radio, TV ...) – L'«alphabétisation audio-visuelle», en vue du décodage de ce système de signes, signifie que les intéressés deviennent capables de comprendre les messages transmis, en dépassant la simple impression subjective suscitée par ces médias.

ÉCRIRE: C'est au même titre que lire une arme indispensable pour se défendre dans notre société. Outre la maîtrise des signes linguistiques proprement dits nécessaires à tout langage écrit, la culture dominante a encore dressé une série d'obstacles augmentant la difficulté de l'écriture pour celui qui n'y est pas familiarisé dès la première enfance et exerçant par là une fonction de discrimination sociale: qu'on songe aux règles de l'orthographe, aux principes régissant la construction de phrases et le style, sans oublier les conventionnelles formules de politesse.

La problématique de la maîtrise de l'écriture pour nous s'appuiera toujours sur la capacité d'exprimer son vécu, verbalement d'abord, puis par le canal de l'écrit, le plus simplement possible pour réduire les difficultés au minimum. Par là, parler et écrire en tant que mode d'expression renvoient à la deuxième piste de formation. (voir 2.2)

CALCULER: Il n'est pas possible d'assumer sa vie quotidienne sans handicap majeur si on n'est pas capable de procéder aux opérations de base du calcul (addition, soustraction, multiplication, division, fractions, pourcentages et nombres décimaux ...). C'est à partir des problèmes mathématiques de tous les jours (contrôle de la feuille de salaire, comptabilité des factures à payer, mesures en vue de l'aménagement de la maison, etc ...) que le savoir-faire élémentaire en calcul sera acquis par ceux qui sont actuellement sans pouvoir dans notre société.[4]

2.2 Libérer l'expression par le mode verbal et non verbal.

La domination des classes populaires passe par le sentiment de celles-ci d'être incapables d'exprimer légitimement leur culture et leurs valeurs propres. Le mode verbal est le mode d'expression dominant dans notre système culturel et il a été approprié par les classes supérieures. Nous avons vu comment l'école qui privilégie une certaine manière de parler (et d'écrire) contribue à faire intérioriser aux enfants des milieux populaires la conviction qu'ils étaient incapables de maîtriser ce mode d'expression, d'où le senti-

ment d'infériorité qui en résulte. Nous sommes donc convaincus qu'il faut libérer l'expression pour que les individus des groupes dominés puissent s'affirmer et intervenir efficacement sur leur situation.

L'expérience nous a montré que pour mener à cette «prise de parole» il est parfois nécessaire de faire des détours par des modes d'expression non verbaux: théâtre, musique, voire peinture, modelage...

Des jeunes, par exemple, convaincus qu'ils ne savent pas parler en public et qui ont vécu leurs cours de français où leurs difficultés étaient soulignées, comme autant d'humiliations, risquent d'être psychologiquement bloqués par rapport à toute tentative déclarée de surmonter cet obstacle. Nous pensons qu'une pratique inspirée du courant de l'expression libre est susceptible de nous aider beaucoup dans notre démarche.

Le principe de l'expression libre est qu'il faut encourager les individus à exprimer ce qu'ils ressentent en s'appuyant sur certaines techniques telles que celles de l'expression corporelle, de la commedia dell'arte, du jeu de rôle, de l'expression musicale ou de l'expression plastique (peinture, modelage, gravure...). Les impératifs matériels découlant de ces techniques (silence, utilisation et rangement des instruments et outils...) et le principe du respect de la production d'autrui constituent les seules normes fixes régissant le fonctionnement de la séance qui pour le reste se déroule dans un contexte de non-contrainte et de non-jugement. En outre, l'apport de ces techniques ne précède jamais la démarche d'expression proprement dite, mais intervient au fur et à mesure qu'il permet de rencontrer le désir d'aller plus loin dans l'expression de ce que les individus portent en eux. L'important dans cette méthode est dans

un premier temps la reconnaissance et l'acceptation par l'individu de sa production personnelle et dans un deuxième temps la valorisation par le groupe de cette production. C'est simultanément l'occasion de réhabiliter le contenu de l'acte créatif à savoir la vie quotidienne telle qu'elle est ressentie et exprimée.

A un moment donné, le glissement doit s'opérer, toujours selon les mêmes principes méthodologiques des modes d'expression non verbaux, vers le mode verbal qui reste le mode d'expression prioritaire parce que c'est celui qui, en définitive, permet de se situer dans notre société.

Ainsi, avec des jeunes qui dès l'école primaire ont été dépossédés de leur «parole» (cf. le cours de français déjà cité) on peut passer de la musique ou du mime au sketch ou au jeu de rôle, voire à la création d'un scénario écrit.

De même, l'expression par l'audio-visuel permet de réaliser et de choisir des photos et de construire une bande sonore, ce qui demandera de découper de la musique, de réaliser une interview, de composer un commentaire, etc...

Le passage à la rédaction, l'impression (et la vente) d'un journal stencilé peut être l'étape suivante, assez facilement accessible.

2.3 La découverte et l'analyse de la réalité naturelle et sociale.

Les individus sont partie prenante de la nature comme des rapports sociaux. Leur capacité d'action est subordonnée à une bonne connaissance des mécanismes qu régissent l'univers qui les entoure. L'analyse soco-économique de l'univers quotidien est un objectif important de formation, car il est indispensable de bien comprendre le fonctionnement de la société actuelle pour pouvoir la transformer.

Cet apprentissage se fait lui aussi à partir des problèmes de la vie quotidienne des individus en formation: chômage, hausse des prix, menaces urbanistiques, licenciement d'un travailleur ou d'un élève, etc.

Tous ces faits, repris à l'actualité immédiate, doivent permettre des découvertes selon quelques grands axes d'investigation: celui de la production dans notre système socio-économique, à partir de la position concrète de producteur occupée par les intéressés, celui de la consommation, à partir de leur expérience de consommateur, celui de l'organisation sociale et culturelle de notre société, à partir de la participation des intéressés à divers groupes (famille, quartier, organes politiques, syndicats, école, groupes de formation, groupes informels, ...).

Chacun de ces axes d'analyse socio-économique doit encore être détaillé en ses diverses composantes.

Par exemple, en ce qui concerne la production et la consommation il faut étudier:

– comment la production est organisée:

- les **facteurs de production** (capital financier et industriel – travail – matières premières) et leur **combinaison** (par exemple, comment le travail dépend de l'équipement industriel, lui-même en relation avec les capitaux financiers à investir),

– comment la **production se développe** (concentration, renouvellement du capital, réorientation de la production, conséquence sur l'emploi, conséquence sur la distribution

commerciale...),

– comment la production fonde les **rapports sociaux** : appropriation du profit par une minorité, inégalité du pouvoir, inégalité des revenus et conséquences sur l'organisation sociale,

– comment la **consommation est organisée** pour écouler les produits (entre autres la publicité comme moyen de créer de nouveaux débouchés),

– comment la consommation reflète les inégalités sociales (entre autres le phénomène de la consommation «compensatoire»).

Par exemple en ce qui concerne l'organisation sociale, on peut étudier

– comment le **pouvoir** est distribué dans la société dans son ensemble au sein des institutions qui la constituent, en relation avec le fonctionnement de l'économie,

– comment au sein de ces différentes institutions les rapports de pouvoir qui les fondent sont vécus, intériorisés et reproduits concrètement par ceux qui en font partie au travers

- de certaines conditions matérielles (organisation de l'espace, horaire, etc...),
- de certaines relations entre les individus et les groupes,
- de certains comportements,
- de certaines règles explicites,
- de certaines normes et valeurs implicites (à appliquer par exemple à l'étude de telle école où étudient les intéressés ou de tel quartier où ils habitent...).

– les rapports d'inégalité dans la politique, l'entreprise, le syndicat, l'école, la justice, à confronter d'une part au discours égalitaire à leur sujet et d'autre part aux déterminismes imposés par notre système économique.

Notre manière de procéder est de faire éclater un fait d'actualité immédiate, par exemple le licenciement d'un travailleur, en un certain nombre de ses composantes dans chacun des axes (production,

consommation, rapports sociaux). A partir de l'étude d'un certain nombre de faits par cette méthode, il est possible d'arriver à construire une synthèse systématique des découvertes faites par axe et d'arriver, ainsi, à quelques-unes des **notions-clés** de l'analyse économique et sociologique qui doit permettre une lecture plus efficace de la réalité à transformer.

Une certaine formation scientifique peut se faire selon la même démarche: partir de problèmes concrets, faire découvrir quelques notions-clés sur différents axes (physique, chimie, biologie), notions-clés permettant d'en faire différentes applications.

Par exemple à partir du problème d'une installation électrique, ou d'un problème de santé, ou encore d'un problème ménager tels les détergents, les conservants et colorants alimentaires...

Notre perspective, tout en tendant vers une systématisation progressive des découvertes gardera toujours son caractère «utilitaire».

Ajoutons que les deux approches socio-économique et scientifique sont étroitement imbriquées l'une dans l'autre car les découvertes scientifiques elles-mêmes sont appropriées socialement par certains groupes (par exemple dans le domaine médical ou dans le domaine de la production et de la distribution alimentaires).

2.4 La maîtrise des techniques nécessaires au travail productif géré collectivement.

Notre projet politique veut abolir radicalement la ségrégation entre

intellectuel et manuel, l'un des fondements des inégalités de la société actuelle. D'autre part, la vie collective implique la production de certains biens et l'exécution de certains travaux matériels. Nous voulons initier, dès le plus jeune âge, à la prise en charge d'un travail productif nécessaire à la vie du groupe et géré en commun.

Concrètement, cela signifie que la formation comprenne l'exercice de certaines techniques productives (bois, mécanique, électricité, impression, etc...) appliquées à des nécessités réelles de la vie du groupe (aménagement de locaux, diffusion d'une information, etc...).

Nous pensons qu'il est très important d'expérimenter l'autogestion au niveau de la production concrète d'un bien ou d'un service par le groupe. Sans doute cette démarche sera facilitée si elle débute par la pratique d'une technique artisanale d'abord.

L'artisanat permet, grâce à un outillage plus aisé à maîtriser et à un produit plus contrôlable, de mieux atteindre l'objectif du développement de la confiance en soi et, partant, celui du partage des responsabilités. Ensuite, le passage d'une production de type artisanale à la participation à une production de type industrialisé permet que les individus concernés revivent au présent le passage historique de la société artisanale à la société industrielle et ainsi distinguent parmi les contraintes liées à ce passage celles qui sont dues à notre monde d'industrialisation de type capitaliste.

Un programme pédagogique simple et cohérent

Si la formation poursuit ces quatre pistes du savoir et savoir-faire tout en veillant, avant tout, à développer les attitudes fondamentales de confiance en soi et de solidarité concrète, nous pensons qu'elle correspond, ainsi, au programme nécessaire et suffisant pour que notre alternative pédagogique atteigne notre projet politique de départ.

A contrario, nous estimons que tout «bagage culturel» jugé indispensable par certains mais qui ne correspond pour nous qu'à des ornements intellectuels superflus, constitue même un obstacle à une pédagogie centrée sur un changement social immédiat, pris en main par les groupes dominés.

Nous sommes conscients que cette alternative pédagogique s'appliquera dans des lieux spécifiques de formation existant déjà: l'école primaire ou secondaire, les groupes d'éducation permanente, l'école d'auxiliaires sociaux, l'école d'éducateurs, etc... Chacune de ces institutions a une finalité propre et privilégiera, en conséquence, plutôt l'un ou l'autre objectif de formation.

Par exemple, l'école primaire se concentre sur la maîtrise des outils intellectuels de base, l'école technique sur la maîtrise d'une technique de production (mais avec une finalité autre que la nôtre), la maison des jeunes* sur la libération de certaines formes d'expression et l'école syndicale sur l'analyse socio-économique.

On peut déduire de ce qui précède qu'un animateur soucieux d'appliquer la pédagogie du projet prend appui sur l'orientation prioritaire de son institution mais tente à partir de là d'introduire dans sa pratique les autres objectifs de formation que la finalité admise de son institution amène à négliger.

---

* Institution municipale d'éducation permanente et de loisirs où se réunissent aussi bien des cercles de modélisme que des troupes de théâtre ou des ciné-clubs.

La pédagogie du projet fait aussi l'objet d'une expérimentation dans un cadre institutionnel plus souple: école de devoirs dans un quartier populaire, groupe d'alphabétisation pour immigrés, centre de jeunes travailleurs ayant quitté l'école dès 14 ou 16 ans, etc. Les axes prioritaires de formation sont alors fonction des urgences selon le public concerné.

Ainsi pour les jeunes travailleurs, par exemple, il semble que la maîtrise des outils intellectuels de base et l'analyse socio-économique à partir des problèmes vécus par les jeunes, soient prioritaires.

Chapitre 2

Le projet, un instrument pédagogique alternatif

La définition du projet

L'instrument de notre pédagogie alternative est le projet. Celui-ci a dans notre vocabulaire un contenu précis. Voici la définition que nous en donnons.

Le projet est une tâche,
- **définie et réalisée en groupe**
- **impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci**
- **parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs,**
- **aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable**
- **présentant une utilité par rapport à l'extérieur.**

Reprenons, point par point les différents éléments constitutifs du projet.

1. Le projet correspond à une tâche

Il faut donc qu'il y ait quelque chose à faire et qui soit mené jusqu'à son terme. On ne parle donc pas de projet s'il s'agit seulement d'une intention, d'un souhait, voire d'un rêve.

Ainsi, imaginer ses vacances ne constitue pas un projet. Par contre, prévoir, organiser et réaliser une sortie de classe, bien.

2. Le projet est défini et réalisé en groupe

Nettoyer son jardin potager seul ou tapisser sa chambre seul sont

des tâches qui ne correspondent pas à la définition que nous donnons du projet. Par contre, aménager ensemble un local ou cultiver collectivement des légumes biologiques en sont.

Le groupe dont nous parlons est le petit groupe dont la taille rend possible la négociation interne tant pour prendre les décisions que pour organiser le travail. Autrement dit, le groupe doit permettre une autogestion de la tâche. Il semble que la limite supérieure du groupe soit de quinze personnes environ.

Nous ne demandons pas, à priori d'exigences au groupe du genre, nécessité d'une existence préalable, homogénéité des membres, conscience de soi, etc... Le groupe peut donc préexister à la tâche ou au contraire se constituer en fonction d'elle. Ce sont les lieux de l'application de la pédagogie du projet et les conditions institutionnelles qui en résultent qui détermineront la nature de la tâche et le type de groupe qui la portera.

Par exemple, un groupe de travailleurs décident de se réunir pour mener une action contre les risques d'accidents. Il s'agit ici d'un groupe nouveau. Autre exemple, une classe dans une école veut organiser une coopérative. Le groupe, dans ce cas, préexiste...

3. Le projet implique une adhésion et une mobilisation du groupe

La tâche que le groupe veut mener à bien ne peut lui être imposée de l'extérieur (par l'animateur, l'enseignant, par exemple).

Un enseignant, décidant à son cours de sciences de procéder avec la classe à une dissection ne conduit pas à un projet pour la bonne raison que cette tâche n'a pas été voulue et définie par la classe. Il s'agit, alors, au mieux d'un travail collectif. Dans la même ligne, une classe qui déciderait de faire un voyage, voyage dont toute l'organisation serait assumée par le professeur ne réaliserait pas plus un projet.

Ceci ne veut pas dire que l'animateur ou l'enseignant ne doit pas suggérer des choses. Mais dans ce cas, il faut que la proposition soit discutée par le groupe (la classe) et finalement voulue et portée par la grande majorité de ses membres.

4. Le projet se marque par une volonté collective

Pour que cette **volonté collective** s'exprime, il faut certaines conditions, entre autres que la proposition apparaisse comme une réponse aux désirs fondamentaux des membres du groupe. Nous verrons, plus loin, comment mener tout un travail préparatoire d'élucidation nécessaire à l'apparition du projet.

Nous pouvons parler de projet pour la campagne d'opposition par voies d'affiches et de démarches diverses menées par un comité de quartier contre certaines pratiques urbanistiques. Cette action a été discutée et décidée en assemblées publiques. A travers cette ac-

tion, les membres du comité expriment leur volonté collective de défendre leur maison, leur culture et leur vie sociale (5).

5. Le projet aboutit à un résultat concret, matérialisable et communicable

La tâche sur laquelle travaillent les membres du groupe doit prendre une forme concrète (fabrication et collage d'affiches, montage audio-visuel, aménagement d'un local, réalisation matérielle d'une enquête ...). Autrement dit, un projet idéologique commun ne suffit pas pour que la formation qui en découle puisse être appelée pédagogie du projet.

Être d'accord sur une option anticapitaliste, par exemple, et à partir de là lire ensemble et analyser un auteur marxiste n'est pas un projet. Pour qu'il y ait projet, il faut que le groupe compose une pièce de théâtre ou une chanson démontrant les mécanismes d'exploitation des travailleurs dans une entreprise.

Autrement dit, le projet aboutit à une production au sens propre du terme. Il n'aura pas une valeur universelle comme prétend l'avoir un pur discours abstrait et donc intellectuel, mais c'est sa consistance matérielle même qui fait sa force puisqu'elle est action transformatrice. Enfin, sa matérialité elle-même rend le contenu du projet communicable et susceptible d'être compris et partagé par d'autres.

C'est en même temps la seule condition pour réduire l'éternelle contradiction «intellectuel-manuel» et pour éviter que des membres des classes populaires ne s'acculturent, c'est-à-dire ne se coupent de leur groupe d'origine en acquérant certains savoirs qu'ils ne sont pas capables de lui faire partager.

6. Le projet présente une utilité par rapport à l'extérieur du groupe

Les praticiens de la pédagogie du projet produisent des choses utiles et mènent la réalisation du projet jusqu'à la diffusion de son objet.

Ainsi au cours d'un stage de formation, un groupe d'enseignants ayant fabriqué un jeu sur le fonctionnement de l'école, l'a rendu opérationnel, l'a imprimé et le diffuse dans les différents milieux intéressés (écoles, parents, mouvements socio-éducatifs ...).

L'utilité dont nous parlons n'est pas non plus n'importe laquelle. Il s'agit de celle qui rejoint nos objectifs politiques et pédagogiques fondamentaux.

Par notre optique utilitariste, nous prenons le contrepied d'une certaine culture bourgeoise qui valorise l'acte gratuit, pour le seul plaisir de le faire. En réalité, les classes dominantes ont l'aisance matérielle et sont assurées de la supériorité sociale de leurs membres. Ce sentiment de supériorité est renforcé précisément par le détachement par rapport aux contingences.

Signalons que nous nous opposons aussi au mode de production capitaliste dont la fonction principale est de produire, l'objet de la production n'ayant qu'une importance secondaire.

L'émergence du projet

1. Les désirs des individus — Les contraintes du système capitaliste

Le projet trouve son origine dans l'expression et la réalisation du désir des individus. C'est le désir qui est à la source des motivations qui permettent l'action.

Nous formulons l'hypothèse que les désirs fondamentaux peuvent se réduire à quelques-uns comme le désir de s'affirmer, d'être reconnu, d'être accepté, d'être valorisé, le désir de rentrer en communication, en relation, en communion avec autrui, le désir de connaître, d'agir et de transformer.

La satisfaction de ces désirs fondamentaux passe par leur traduction en termes matériels s'inscrivant dans une réalité économique et sociale permettant de lui donner une réponse satisfaisante.

Or cela est actuellement rendu difficile, voire impossible dans notre société capitaliste. La première raison en est que le système a comme moteur la réalisation du profit et non la réponse à des désirs fondamentaux. Ceux-ci ne sont considérés que dans la mesure où ils permettent l'écoulement d'une production, activité première de la machine économique.

La seconde raison est que le système repose tout entier sur des rapports de pouvoir dans lesquels une minorité s'arroge le monopole du pouvoir et organise la domination de la majorité. Tout cela crée une série de frustrations provenant des désirs inassouvis. Pour ne pas devenir explosives, ces frustrations sont déviées vers des formes de consommation compensatoire. Cette déviation encourage ainsi la consommation, perpétuel souci du système qui risque toujours la surproduction.

La publicité, instrument de la déviation va tenter de démontrer subtilement, par exemple, que l'affirmation de soi passe par la jouissance ostentatoire d'une grosse voiture, que la communication et l'amitié se satisfont d'une cigarette fumée en commun, que la volonté et le pouvoir de transformer les choses passent par la possession d'une multitude de gadgets devenus indispensables pour bricoler, voire pour vivre...

Nous reprochons aux courants psychologisants (dynamique des groupes, bio-énergie, ...) de ne pas inscrire les frustrations ressenties par les individus dans le cadre du système socio-économique. La conséquence en est que les sessions de Training-group, gestalt-thérapie, etc... réalisent une libération réelle des individus et du petit groupe certes, mais en dehors de toute référence sociale, en vase clos et donc sans répercussion sur les causes du conditionnement. Aux courants marxistes, nous reprochons d'objectiver la nécessité de la transformation sociale présentée comme un fait scientifique inscrit dans l'ordre des choses. Par là, les militants ne reconnaissent pas ou trop peu les composantes subjectives de la motivation à l'action révolutionnaire. Nous pensons que cette froideur, trop raisonnable, explique que les groupes d'action marxistes, malgré leurs objectifs de transformation de la société dans son ensemble, restent eux aussi en marge de celle-ci et sans effet de contagion[6].

2. Du désir à la volonté collective

La pédagogie du projet, en partant du désir et en le confrontant aux contraintes du système tente de démontrer l'origine sociale des frustrations et dès lors de les dépasser en développant une nouvelle forme d'expression du désir qui aboutisse à une nouvelle forme de réponse. Le désir s'exprime alors dans une volonté d'agir ensemble **pour** exister **d'abord et pour** construire **une société sur de nouvelles bases ensuite. Cette forme spécifique d'expression donnée au désir, nous l'appelons** volonté collective **du groupe**.

L'animateur pratiquant la pédagogie du projet doit donc arriver à une formulation relativement explicite de la volonté collective de son groupe. Deux stratégies sont ici possible.

Première possibilité: L'animateur a affaire à des individus dont le moi est peu structuré et la conscience d'eux-mêmes quasi absente à cause de la domination dont ils sont l'objet. Dans ce cas, il doit chercher à nier, par l'imaginaire les obstacles du système (les contraintes institutionnelles dont nous parlerons plus loin) pour renvoyer les membres à la découverte de leurs désirs jusqu'ici étouffés par une perception exagérée des obstacles. En effet, quand la perception des contraintes institutionnelles est trop aiguë, se crée chez l'individu un blocage psychologique qui le rend incapable de savoir et de dire qui il est et ce qu'il veut. C'est ce blocage que dans un premier temps il faut lever ou détourner.

On demande à des élèves de **première professionnelle*** ce qu'ils ont envie de faire dans le cadre de deux heures/semaine que le professeur met en autogestion. Aucune réponse pour la bonne raison que les élèves ne perçoivent même pas la portée de la question. Le professeur insiste: au fond de vous, de quoi avez-vous envie? Quelques suggestions sont avancées, sans grande conviction: j'ai envie de **faire du foot****, j'ai envie de rencontrer des filles...

Mais rapidement la source se tarit car d'autres sont intervenus pour rappeler que de toute façon dans cette école on ne peut rien faire! D'où les élèves ne cherchent même plus à savoir ce qu'ils désirent puisque ce sera l'occasion d'une frustration supplémentaire. Le professeur pour réanimer l'expression du désir emploie tous les moyens pour faire mettre entre parenthèses les obstacles réels ou imaginaires.

Deuxième possibilité: Une certaine structuration personnelle et la conscience de soi existent parmi les membres du groupe, mais n'aboutissent pas à une conscience claire de leurs désirs, ni à une volonté collective. Une manière de les faire apparaître est d'exacerber les contraintes dont les individus ou le groupe sont ou est l'objet. Par réaction, ceux-ci précisent leurs désirs en les exprimant dans une volonté d'action.

Nous pouvons encore citer le cas de ce quartier populaire menacé

---

* Correspond approximativement à notre secondaire IV (secteur professionnel).

** Jouer au football (soccer!).

par des projets urbanistiques d'implantation de bureaux... La seule volonté explicite des habitants au départ, était d'être laissés en paix. Pour provoquer une mobilisation efficace face à la menace, il a été utile de rappeler les multiples vexations et la marginalisation dont les habitants ont été l'objet et l'agression par rapport à leur mode de vie qui résulterait des nouvelles implantations projetées. Ceci a poussé les habitants à préciser leurs désirs et partant, à vouloir les satisfaire, autrement dit à les traduire en termes d'action (participation à des assemblées, création d'un comité de défense, campagne d'affichage, etc...).

On comprend que l'expression du désir puisse aboutir à une volonté d'agir et de réaliser certaines choses. En outre, puisque dans notre démarche, la recherche des motivations profondes se fait en groupe, **il en résulte que la volonté d'action est une volonté collective.** Pour pouvoir arriver à cette dimension collective, il faut que les groupes avec lesquels nous travaillons partagent une expérience de vie ou ont au moins en commun des conditions d'existence semblables. C'est pourquoi, sans vouloir travailler avec des groupes homogènes au sens où la dynamique des groupes donne à ce mot (cf. la définition), nous travaillons avec des groupes dominés dans notre système socio-économique, ce qui leur donne, en fait, un substrat commun.

3. Le projet, une réponse en termes d'action

Dans la pratique, le passage entre la conscience du désir et la volonté collective d'action est imperceptible, voire même n'existe pas, car **si le désir veut prendre une forme concrète, il doit s'exprimer en termes d'action.**

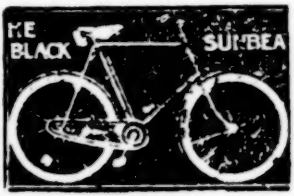
Par exemple, nous souhaitons agir sur notre entreprise. Nous avons envie de voir du monde. Nous aimerions faire un tour à bicyclette.

La pédagogie du projet ne s'intéresse pas à l'analyse des désirs comme tels et donc à un discours général sur ceux-ci. Elle s'intéresse à leur expression et aux formes concrètes que celle-ci révèle.

Le rôle de l'animateur devant une expression des désirs en termes d'action est de les transformer en volonté collective et non plus seulement en souhait, voeu, espoir, etc...

Pour y arriver, il utilisera, selon les circonstances les deux pédales signalées plus haut, soit l'abstraction mentale des obstacles, soit au contraire, l'exacerbation des contraintes. Il mobilise ainsi un stock d'énergies potentielles pour l'action.

Pour avancer



pousser sur une pédale à la fois ...

L'utilisation de cette énergie et sa canalisation se font par le choix d'un projet et les efforts liés à sa réalisation. Par le projet, on organise la réponse à la volonté collective mais aussi on entame l'action.

On passe du «nous voulons rencontrer des élèves de l'autre sexe» au «nous allons organiser une rencontre avec le lycée ou le collège voisin».

Comment concrètement passer de la volonté collective à un projet

spécifique? L'expérience semble montrer qu'il n'y a pas de voies privilégiées et que selon les circonstances ou la personnalité des membres ou de l'animateur on peut utiliser aussi bien la non-directivité que l'apport de suggestions.

Une classe d'accueil présente une insatisfaction par rapport à un cours de vie sociale ce qui se marque par le désintérêt, le bruit, etc... Le professeur décide de laisser la classe décider ce qu'elle veut, son rôle consistera à aider à expliciter ce que les élèves veulent. Habituées à la dépendance à l'égard du professeur et à un programme, les élèves sont démunies et vivent un grand brassage de sentiments et d'expressions multiples d'où il apparaît certains désirs. Le professeur les relève et les fait clairement exprimer par les élèves en termes d'action: «ce que vous voulez, c'est... » en évitant que ne soient évoqués les obstacles, objectifs et subjectifs qui limiteraient l'expression de la volonté collective. De toute cette gestation ressort la volonté des élèves (filles) de sortir de l'école et de rencontrer des élèves d'une école de garçons. (Les échanges antérieurs avaient révélé l'importance de la sexualité vécue par elles et le sentiment de claustration que l'école leur imposait, spécialement par rapport à cette problématique). Une série de séances de libre discussion essaient de concrétiser en projet cette volonté et il en ressort quelques suggestions trop peu convaincantes pour rallier la majorité des élèves. Pour ne pas voir s'éparpiller le potentiel d'action laborieusement concentré jusqu'ici et pour ne pas créer une frustration supplémentaire, cause d'une atonie morale plus grande qu'avant, le professeur suggère d'entreprendre une correspondance en vue d'organiser des visites réciproques avec des élèves d'une école mixte dont il connaît la titulaire et qui souhaite également cette rencontre. Ce à quoi se rallie la majorité des élèves, non sans avoir discuté de la manière dont ce projet satisfait leur volonté collective, seule condition de leur adhésion.

La fin de cet exemple montre que si l'idée d'un projet est introduite de l'extérieur, elle doit être assumée par les intéressés non seulement par sa confrontation avec leur volonté collective, mais encore en leur faisant imaginer, choisir et réaliser toutes les phases concrètes de réalisation du projet.

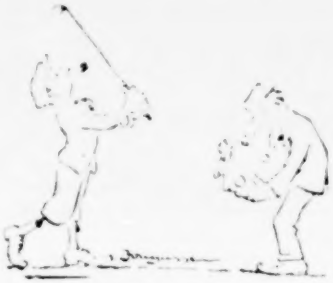
Même si par démagogie, on peut donner l'illusion qu'un projet est conforme à la volonté collective d'un groupe alors qu'il ne l'est pas en réalité, ce projet ne sera cependant jamais assumé par ce groupe. Tout au plus sera-t-il accepté passivement ou toléré.

Comment choisir un projet?

Nous supposons éclaircie la lente gestation par laquelle un groupe aidé de son animateur «accouche» de son projet. Un groupe ayant connu ce cheminement peut en arriver à formuler plusieurs projets au contenu variable. Sur la base de quels critères va s'opérer le choix qui permettra d'en retenir un plutôt qu'un autre. En guise de conclusion, énumérons les éléments qui nous paraissent être décisifs pour retenir des projets conformes à notre problématique.

Un projet peut et doit être retenu:

1. s'il accroît le pouvoir du groupe dans le contexte institutionnel qui est le sien, lui permettant d'abord de s'autodéfendre dans ce contexte et ensuite de le transformer dans le sens du projet politique autogestionnaire que nous poursuivons;



2. s'il développe les deux attitudes fondamentales que nous voulons stimuler: confiance en soi et capacité de décision collective;

3. s'il prend appui sur la culture populaire, sur la culture d'origine des membres du groupe et s'il permet à plus long terme d'accroître un savoir en rapport utile direct avec la vie quotidienne des intéressés.

Si plusieurs projets satisfont à ces critères, il conviendra de choisir en fonction de la position du groupe et de la psychologie des membres.

La préférence peut aller soit vers des projets de portée plus limitée

mais au résultat positif assez sûr qui donnent une satisfaction liée à leur réussite et ainsi amène le groupe à prendre conscience de ses possibilités créatrices, soit, au contraire, vers des projets de portée sociale plus radicale qui permettent d'aller plus loin dans le sens de notre projet politique mais qui impliquent un plus grand engagement et une part plus grande de risque de la part des individus concernés.

Un projet de faire un reportage vidéo avec un groupe d'adolescents sur la place et le rôle des jeunes dans le quartier (et dans la société) n'a pas pu aboutir parce que les jeunes concernés n'avaient pas eu au préalable l'occasion de s'affirmer dans des réalisations de portée plus limitée, sorte de «préprojets», étape préparatoire aux projets plus engagés.

La pratique nous a montré selon l'état de maturité des groupes rencontrés s'il y a intérêt à valoriser des projets immédiats d'autodéfense ou au contraire si on peut s'avancer plus loin dans des projets de transformation sociale.

La réalisation du projet

Un projet formulé et retenu par le groupe doit encore être mené à bien. Il est nécessaire de s'organiser pour y arriver. C'est cette phase surtout qui va permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques.

Le fait d'être parvenu à définir en commun un projet et de vouloir le mener à terme peut déjà être une réussite pour des individus qui ont tellement intégré la résignation ou la dépendance qu'ils n'envisagent même pas être capables de vouloir des choses par eux-mêmes. Mais il faut encore réussir l'accomplissement du projet. En cas d'échec, on risque de retrouver une résignation et un sentiment d'échec proportionnels à l'espoir d'affirmation et de reconnaissance soulevé avec la définition du projet. L'animateur doit donc s'attendre au cours de la réalisation à des découragements qui résulteront de la confrontation à certaines contraintes et entraîneront une perte de confiance dans la réussite du projet.

L'animateur devra ranimer cette confiance dans le projet en rappelant les enthousiasmes du début et en ranimant la volonté collective initiale [7]. **Outre ces blocages d'ordre psychologique, l'animateur devra encore armer son groupe pour affronter les contraintes institutionnelles, les analyser, les lever ou les contourner.**

Le groupe rencontrera deux types de contraintes d'ordre social: des contraintes objectives et des contraintes subjectives venant de l'institution.

Les **contraintes objectives** sont celles qui sont imposées par la matérialité des choses (locaux, horaires, nourriture, matériel disponible...). Ces contraintes sont toujours liées à l'institution dans laquelle s'insère obligatoirement la pratique pédagogique (école, institution d'éducation permanente, maison des jeunes, ...).

Les **contraintes subjectives** correspondent aux normes qui sont intériorisées par les individus et perçues comme obligatoires soit en termes positifs — «il faut», soit en termes négatifs — «on ne peut pas».

On a pu montrer que les individus s'imposaient un cadre normatif beaucoup plus restrictif que ce qui était effectivement interdit.

Ce système normatif s'impose aux individus parce qu'ils appartiennent à diverses institutions (école, famille, groupement de jeunesse, syndicat, entreprise, ...).

La pédagogie du projet rencontre ici l'**analyse institutionnelle**. Celle-ci ne sera pourtant pas recherchée pour elle-même. Elle devient indispensable quand le groupe doit lever certaines contraintes pour réaliser son projet. Il s'agit, alors, de s'interroger sur les origines de ces contraintes.

Qui les impose? Par quel canal? En s'appuyant sur quels moyens de pression?

L'autonomie des membres d'une institution augmente toujours quand ils analysent la logique de leur institution, le pouvoir de celle-ci reposant sur le «non-savoir» de ses membres à son sujet.

La pédagogie du projet devient une **pédagogie institutionnelle** quand elle met en place des nouveaux rapports entre les individus et entre ceux-ci et l'institution.

Mais l'analyse institutionnelle et la pédagogie institutionnelle ne

seront pas considérées comme l'objet final de la démarche pédagogique, mais plutôt comme un passage obligé pour réaliser le projet.

En outre, les projets en se succédant dans une institution, permettent d'augmenter la connaissance de celle-ci en même temps qu'ils favorisent une action transformatrice en son sein[8]

Illustrons tout ceci par un exemple.

Dans une école où la discipline est assez libérale, on décide d'instaurer un règlement plus strict. Les élèves accusent le coup se sentant à la fois révoltés et impuissants devant le fait que le pouvoir leur échappe tout entier. Une volonté d'action se dégage cependant parmi un petit groupe d'élèves et prend même consistance sous forme de projet: celui de mener une action d'opposition au nouveau règlement. On précise l'objet du projet: assemblées libres à l'intérieur de l'école, journal d'école, rencontre de parents. Ces projets sont-ils possibles, compte tenu du nouveau rapport de pouvoir? L'analyse du fonctionnement concret de l'école s'impose ici: qui prend les mesures? Quelles sont-elles? Sur quels alliés s'appuie le pouvoir? Quels sont les groupes à l'intérieur de l'école? Quelle est leur autonomie relative, etc... La réussite des projets était subordonnée à cette analyse institutionnelle.

De même, une analyse des actions syndicales réussies montrerait qu'il est procédé à chaque fois à une analyse de l'institution «entreprise», voire de la société...

Des projets spontanés aux projets structurés

L'important pour la pédagogie du projet c'est de commencer. Il faut, en effet, que la démarche d'explicitation de la volonté collec-

tive d'un groupe soit enclenchée pour que se mettent en route les mécanismes de transformation individuelle et sociale recherchée. L'animateur aura au départ, non pas un terrain vierge, puisque les individus sont structurés par leur passé (blocages) et plongés dans une série d'institutions concrètes (contraintes), mais un terrain vague, c'est-à-dire un terrain plein de possibilités, pouvant être exploité de multiples façons. Ce sont bien souvent les circonstances qui détermineront le moment et le lieu où s'engage la pédagogie du projet.

Ce sera, par exemple, une partie de football jouée un soir de mai avec un groupe de jeunes, une réunion de militants syndicaux venus à l'école syndicale «pour voir», le renvoi d'un élève ou d'un travailleur, une menace urbanistique de construction de bureaux dans un quartier populaire.

Le premier projet émerge de ces circonstances là. Mais pour peu que le groupe connaisse une certaine stabilté et une certaine continuité dans la volonté d'action et de formation, une politique pédagogique systématique s'impose.

La pédagogie du projet doit s'engager dans certaines voies pour poursuivre de manière cohérente ses objectifs. Nous avons montré dans le chapitre un, les pistes privilégiées que se doit d'emprunter la pédagogie du projet devenue une constante éducative dans des conditions institutionnelles données (classe, groupe de formation d'adultes, maison des jeunes, de la culture...) La stabilité des

groupes et leur durée permettent alors de poursuivre systématiquement un programme de formation tel celui que nous avons eu l'occasion de détailler.

Cette pédagogie cohérente et durable vise d'abord le développement des deux attitudes fondamentales, objectifs de formation pour nous prioritaires et que notre expérience de la pédagogie du projet nous semble réaliser efficacement.

Elle vise, aussi, l'acquisition (selon les quatre axes définis antérieurement) des savoirs et savoir faire nécessaires à l'augmentation du pouvoir des groupes dominés.

Pour ce second point, celui de l'acquisition des savoirs et savoir-faire, nous voudrions approfondir notre pratique expérimentale de la méthode des projets pour parvenir à en conserver la souplesse et la perméabilité à la diversité des différents vécus tout en aboutissant à un certain nombre d'apprentissages systématiques dont nous avons déterminé préalablement le contenu.

Le moyen pour y arriver serait l'élaboration d'un **plan de travail** comprenant une multitude de points de passage par lesquels les projets passeraient sans pour autant que leur forme spécifique et leur séquence temporelle soient prédéterminées.

L'évaluation du projet

Notre pédagogie, si elle accorde une place importante à l'intuition n'est pourtant pas une pédagogie spontanée, comme nous avons pu le montrer jusqu'ici. C'est pourquoi, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche pédagogique pour en mesurer la cohérence. En fonction de quoi faut-il évaluer le projet? Les critères vont nous être donnés par ce que nous avons donné comme définition de la pédagogie du projet.

Le projet, avons-nous dit antérieurement, est avant tout une action. C'est d'abord comme action qu'il faut l'évaluer.

La tâche que s'est assigné le groupe a-t-elle été réalisée? Intégralement ou en partie? Et puisque l'action est considérée comme moyen des formation des individus, a-t-on constaté une modification dans la capacité du groupe à s'autodéfendre ou à transformer son environnement? Ou mieux, le projet a-t-il été l'occasion (et comment!) d'une action de défense ou de transformation sociale pour le groupe. Première série de questions que doit affronter le groupe porteur de projets.

Dans la mesure où le groupe a eu l'ocasion de poursuivre plusieurs projets, peut-on constater une progression dans les résultats atteints? Ou s'agit-il de la répétition de résultats similaires?

Par exemple, un groupe naturel d'adolescents a réalisé, avec l'aide d'un animateur une série de projets: match de football, enquête sur le quartier, amorce d'une maison de jeunes. Dans ce cas la progression a bien eu lieu puisque d'une simple action d'affirmation collective de soi on est passé à une meilleure connaissance de son environnement social pour enfin tenter de créer une situation nouvelle. Il s'agit là d'une évolution bien différente de celle d'un groupe qui heureux d'avoir réalisé quelque chose ensemble passe du match de football à la ballade à vélo et de celle-ci à une course relai dans le quartier.

Plus difficile, mais tout aussi indispensable, est l'évaluation de l'apport de la réalisation du projet aux objectifs pédagogiques fondamentaux **sur le plan des attitudes d'abord.**

Peut-on constater un amélioration de la confiance en soi? Sous quelle forme? Chez qui? Grâce à quoi?... Peut-on constater une ap-

parition, voire une augmentation de la capacité de prendre des décisions ensemble? Avec quelle facilité? Sur des objets de quelle importance? Est-ce le fait de tous les membres du groupe?

Ici aussi, une succession de projets doit conduire à une progression passant de la confiance en soi à la capacité de la décision collective.

Enfin, il faudra évaluer les apprentissages des savoirs et savoir-faire que les projets ont permis de réaliser.

Sont-ils conformes aux intérêts de groupe? Rejoignent-ils et comment le programme de formation de base? Grâce à quels canaux ces apprentissages ont-ils pu avoir lieu? Quels ont été les obstacles? A-t-on accédé au programme de manière accessoire ou systématique? Quels sont les points laissés dans l'ombre dans chacun des axes d'apprentissage (outils intellectuels, modes d'expression, environnement naturel et socio-économique, techniques de production)?

Qui doit mener cette évaluation? Idéalement le groupe tout entier. Mais il est clair que l'évaluation ne peut être assumée que dans la mesure où les objectifs pédagogiques fondamentaux étaient connus de tous. Cela veut dire que l'animateur doit en tout état de cause faire l'ensemble de l'évaluation et qu'il doit y associer le groupe dans toute la mesure du possible.

L'évaluation permet parfois aux membres du groupe de donner un contenu explicite à des objectifs ressentis de manière confuse avant l'action.

Néanmoins, il est indispensable que le groupe, dans son ensemble procède à l'évaluation du projet comme action puisque la nature même du projet est action et que c'est le groupe qui consciemment a voulu cette action et l'a menée (ou non) à terme.

Donc, même dans les groupes les moins conscients d'eux-mêmes,

la confrontation du résultat atteint avec la définition du projet et la volonté collective initiale s'impose. Cette confrontation est traduite, par l'animateur, en termes d'autodéfense et/ou de transformation sociale.

La progression entre les projets successifs que nous avons soulignés plus haut ne doit pas pour autant nous faire croire qu'il s'agit d'une évolution univoque et régulière et qu'une fois engagé dans ce cheminement, il ne peut être question pour un groupe de faire machine arrière. Au contraire, l'expérience montre qu'il importe parfois, pour éviter l'essoufflement, voire l'abandon, de marquer un retour en arrière, par exemple, en cherchant à reprendre conscience de son identité et de son existence par des actes d'affirmation de soi, d'autodéfense, abandonnant provisoirement la volonté explicite de transformer. Ce même retour en arrière peut se marquer pour la progression au niveau des attitudes de base et des contenus à apprendre.

Un comité de quartier, ayant marqué quelques points dans la lutte qu'il menait contre les sociétés immobilières et les édiles communaux alliés (abandon de certaines pratiques immobilières, permis de bâtir refusé, modification d'un contenu de plan de secteur, obtention d'un projet de plan particulier...) – autant d'actions de transformation sociale – a senti la nécessité d'organiser une fête locale dont la fonction principale était d'affirmer l'existence du quartier et sa conscience de lui-même.

Conclusion

Pédagogie, école et société

Pour terminer, il faut replacer la pédagogie du projet dans la stratégie globale du changement social, et en particulier resituer la position de l'école dans celui-ci.

Notre point de départ est la conclusion politique à laquelle arrive la sociologie de l'éducation de gauche. Pour elle, il est clair que la fonction première de l'école n'est pas d'apprendre mais de réaliser le filtrage grâce auquel se reproduisent les classes sociales[9].

Est ce à dire pour autant que l'école ne dispose d'aucune autonomie par rapport au système social et que son fonctionnement est déterminé jusque dans le détail? Il s'agit là d'une approche trop simpliste et l'on peut montrer, en effet, que l'institution scolaire laisse, en fait, à ses praticiens une certaine autonomie[10].

Elle doit, en effet, concilier un discours démocratique et égalitaire avec une pratique servant la reproduction sociale. Il en résulte une relative autonomie au niveau de l'impact que le professeur peut avoir sur certains élèves pris individuellement. (Ceci explique, par ailleurs, les exceptions à la reproduction purement mécaniciste). De même, les enseignants ont la possibilité d'introduire un contenu différent au cours que celui correspondant au discours dominant.

Mais ce qui limite cette autonomie, c'est la structuration même de l'école (les filières générales et techniques, la filière du professionnel, la future école primaire à deux vitesses ...).

Autrement dit, toute modification du contenu et de la méthode est limitée par le débouché objectif de la filière d'enseignement. C'est là, l'obstacle majeur à toute pratique de démocratisaton conçue dans une perspective de mobilité et d'égalité sociale.

Notre pédagogie prend appui sur cette réalité inégale et loin de

vouloir la réduire dans le sens d'une illusoire mobilité sociale, elle l'exacerbe au contraire dans le sens de la lutte des classes. Dans cette ligne, l'autonomie soulignée plus haut, peut être utilisée avec une certaine efficacité sociale. C'est ici que se situe pour nous l'introduction de la pédagogie du projet comme instrument de transformation sociale.

Nous ne voulons donc pas rentrer dans le débat assez vain de déterminer ce qui doit changer d'abord, la société globale ou l'école. Nous partons des contradictions actuelles du système que nous tentons de forcer dans une perspective politique donnée. Nous pensons que le rapport «éducation — société globale» est un rapport dialectique et que le changement ne peut venir d'un seul côté. Autrement dit, le harcellement politique doit se faire sur tous les lieux du pouvoir en n'oubliant pas que la clé du système se trouve, malgré tout, au niveau économique. La pédagogie du projet est d'ailleurs conçue pour aider un travail du même type sur d'autres lieux que l'école ou les institutions de formation, par exemple au niveau des entreprises, des quartiers populaires, etc...

On pourrait dire, de manière imagée, que la pédagogie du projet est une arme légère pour une guérilla institutionnelle en vue de modifier le pouvoir et ses fondements actuels. Comme arme légère, elle permet une utilisation souple, adaptée à de multiples circonstances. Si guérilla il y a, il faut à la fois une stratégie d'ensemble et une intuition des actions ponctuelles. La pédagogie du projet, puisqu'elle est une pédagogie, aura toujours quelque chose de non prévisible, de non réductible à des recettes ou des lois codifiées. Elle n'a de consistance que lorsqu'elle est appliquée

et est donc mouvante et en perpétuelle remise en question. Elle nécessite, pourtant, d'être régulièrement évaluée pour la situer non seulement par rapport à nos objectifs de formation, mais surtout par rapport à nos options politiques que nous résumerons comme ceci: accroître le pouvoir des groupes dominés sur leur propre vécu.

Notes

(1) La sociologie de l'éducation de gauche quoique récente par rapport aux travaux de psychologie appliquée à l'éducation compte néanmoins quelques travaux qu'il n'est plus possible d'ignorer. Parmi ceux-ci, il faut citer les ouvrages français suivants devenus classiques.

BAUDELOT P. et ESTABLET R.,
l'école capitaliste en France, Maspero, Paris, 1972.

et

l'école primaire divise, Maspero, Paris, 1975.

BOURDIEU P. et PASSERON J.P.,
Les héritiers, Édition de Minuit, Paris, 1964.

et

la reproduction, Édition de Minuit, Paris, 1970.

GRIGNON Cl.,
L'ordre des choses, Edition de Minuit, Paris, 1971.

LOURAU R.,
l'illusion pédagogique, Épi, Paris, 1969.

et

analyse institutionnelle et pédagogie, Édition de Minuit, Paris, 1971.

NATANSON J.,
l'enseignement impossible, Édition Universitaire, Cepreg, Paris, 1973.

Quelques ouvrages américains méritent également attention :

BOWLES S. ; « Schooling and inequality from generation to generation », in Journal of Political Economy, 80. 2, no 3, mai-juin 1972, p. 219-251.

BOWLES S. et GINTIS H., « I.Q. in the U.S. Class Structure », in Social Policy, 3, no 4-5, p. 65-96.

Pour la Belgique nous renvoyons le lecteur à la bibliographie qui est commentée tout au long du dossier sur l'école qui accompagne « Le jeu du Mobile social » cité plus haut.

Pour le Québec, nous référons le lecteur à deux principaux ouvrages :

École et lutte de classes au Québec, juin 1974, CEQ.

Proposition d'école, CEQ.

(2) Si notre alternative pédagogique est née d'une analyse de l'école comme lieu principal de formation, il est clair que le même type de démarche s'applique à tous les lieux d'éducation permanente (formation économique et sociale des adultes, alphabétisation, formation syndicale, mouvements de jeunesse, mouvements culturels, comités de quartier, ateliers créatifs et maisons des jeunes, parents et familles, etc...) dans la mesure où ces lieux de formation peuvent eux aussi être des instruments de renforcement des inégalités de notre société ou au contraire des lieux où se préparent les changements sociaux que nous visons. Par conséquent, introduire une alternative pédagogique comme la nôtre est l'occasion pour ces différents groupes de se poser des questions sur leurs finalités et leur mode de fonctionnement ainsi que d'expérimenter concrètement certaines réponses nouvelles.

(3) Si une certaine presse à sensation semble bien faire exception et diffuser son message dans une langue efficace par rapport aux nombreux publics qu'elle touche, c'est bien la preuve que l'hermétisme des langages administratifs, politiques, etc... ne sont pas une donnée irréversible, au contraire...

(4) Ajoutons encore à ces différents savoir-faire intellectuels minimums l'utilité d'apprendre des opérations mentales tels que la prise de notes, la synthèse, la comparaison et le classement des données...

(5) L'action concrète de ce comité de quartier, si elle est discutée en assemblée générale par une cinquantaine d'habitants, est réalisée par un noyau d'une dizaine de personnes constituant le «bureau».

(6) Pour se donner bonne conscience, ces groupes se qualifieront «d'avant-garde du prolétariat» légitimant par le fait même leur rupture avec la masse des gens. Quand cette doctrine est défendue par un parti en même temps qu'il abandonne le concept de «dictature du prolétariat» (qui veut quand même dire le pouvoir aux travailleurs) la dictature technocratique de gauche n'est pas loin.

(7) Nous avons vu l'importance lors de l'élaboration du projet de la levée des blocages individuels dus à l'intériorisation de l'échec et des contraintes subies dans le passé. Il y a d'abord, au moment de l'expression de la volonté collective, à abstraire mentalement les contraintes institutionnelles ou par contre à exacerber les frustrations. Il y a ensuite au moment de la définition du projet proprement dit à choisir des projets peu importants mais de réussite facile pour se familiariser avec la réussite elle-même, ou bien à décomposer un projet d'envergure en démarches successives qui deviendront chacune à leur tour source de succès et de confiance en soi.

(8) Pour reprendre le langage du Lourau, on pourrait dire que le projet est un analyseur c'est-à-dire «tout événement, fait, expérience, dispositif susceptible de révéler les déterminations réelles de la situation».

(9) Ceux qui en douteraient encore n'ont qu'à comparer le coût de l'école (argent, temps, personnel, investissement psychologique...) avec le faible résultat produit au niveau du savoir. L'utilisation expérimentale de certaines techniques pédagogiques a d'ailleurs démontré l'inefficacité des méthodes scolaires traditionnelles pour l'acquisition de certains apprentissages. Il serait mal venu, dès lors, de reprocher à la pédagogie du projet de ralentir l'assimilation des contenus (prévus par les programmes) en accordant tant d'importance et de temps aux attitudes. Cela d'autant plus que l'école sert surtout à faire acquérir certaines attitudes, utiles au maintien du système et différentes selon les filières empruntées et donc la future position sociale correspondante.

(10) G. AVANZINI développe et illustre très bien cette thèse dans son livre: **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**,

Privat, Toulouse, 1975, pp 181-191. Il faut, cependant, y apporter le correctif et la limite que nous donnons dans la suite du texte

On pourra lire avec intérêt et s'inspirer agréablement, dans le cadre d'une pédagogie de projet, des cahiers de pédagogie progressiste déjà parus dans la série du même nom, *Ce matin, à l'école on parle des mineurs, Comptines populaires du Québec, Viens-tu jouer au docteur?,* ou à paraître comme ceux sur l'alimentation et la chimie au cours de l'année 80.

On peut se procurer ces cahiers et des copies supplémentaires de la présente publication aux endroits suivants:

Centre de documentation CEQ,
2336 chemin Ste-Foy, Sainte-Foy
(418) 658-5711

L'Alliance des professeurs de Montréal,
4455, rue Saint-Hubert, Montréal
(514) 527-8011

Les publications La Maîtresse d'école,
a/s Section préscolaire-primaire,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal,
90, Vincent d'Indy, Montréal
(514) 343-7434, 277-8174, 271-8794, 276-8879

Une coédition
L'Alliance des professeurs de Montréal
La Centrale de l'enseignement du Québec
Les publications La Maîtresse d'école

D-7854

SERVICE DES COMMUNICATIONS
Centre de reprographie